



Atitudes dos jovens face a si próprios e envolvimento na escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem

Young people's attitude towards themselves and school engagement: an approach with students from the learning system in alternation

António Augusto Gomes Leite, Feliciano Henriques Veiga
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

O estudo das atitudes dos alunos face a si próprios, autoconceito, e face à escola, envolvimento na escola, tem surgido como importante e atual na literatura científica — sobretudo no âmbito das teorias cognitivo-sociais consideradas como referentes — que referem a escassez de estudos e a necessidade de aprofundar os existentes. O envolvimento dos alunos na escola (EAE) é visto como elemento-chave na diminuição do insucesso e do abandono escolar. Um estudo com alunos do Sistema de Aprendizagem em Alternância mereceu atenção particular, dada a falta de investigação sobre este modelo de formação profissional. Partindo de uma revisão da literatura sobre os conceitos-chave, foi formulado o seguinte problema de investigação: Como se caracteriza o autoconceito e o envolvimento na escola dos alunos do sistema Aprendizagem em Alternância, como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos? No que respeita à metodologia, o estudo incidiu numa amostra constituída por 440 alunos dos 10º, 11º e 12º anos, de Centros de Formação Profissional do distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga e residentes em zonas urbanas e rurais. Os instrumentos de recolha de dados foram os seguintes: Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional (Veiga, 2013); Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão reduzida a 30 itens; utilizou-se ainda um conjunto de perguntas para recolha de informação acerca das variáveis consideradas, num procedimento de sistemática consideração pelos princípios e orientações éticos para a investigação. A análise dos resultados, no que ao autoconceito diz respeito, permitiu observar notórias quantidades de alunos com autoconceito baixo, bem como relações significativas entre algumas das dimensões do autoconceito e as variáveis idade, notas escolares, criatividade, mas não a coesão familiar. Quanto aos resultados no envolvimento dos alunos na escola, as análises detetaram um considerável subgrupo de alunos com baixo envolvimento, relevando-se a existência de relações significativas entre algumas das dimensões do envolvimento e as variáveis consideradas — autoconceito, idade, sexo, notas, criatividade, mas não, também aqui, a coesão familiar. O estudo inclui a interpretação e a discussão dos resultados à luz da literatura revista, bem como limitações, aplicações e sugestões de futuras investigações.

Palavras-chave: atitudes face a si mesmo, autoconceito, envolvimento dos alunos na escola, aprendizagem em alternância, rendimento escolar.

Abstract

The study of a person's attitude towards himself, self-concept, and towards school, school engagement, has been an important subject in the current scientific literature - particularly in the social-cognitive field - which refers the need for new studies and further investigation. Students' engagement in school has been seen as a key-element in order to reduce academic failure and school drop-out. An approach with students from the Learning System in Alternation deserved special attention, due to the lack of investigation on this professional training model. In this context and in line with the existent literature, the following research question was formulated: How are the student's self-concept and school engagement characterized in the Learning System in Alternation? How are these variables related between themselves and with specific factors? In terms of methodology, the study focused on a sample of 440 students in the 10th, 11th and 12th grades, of the Professional Training Centers of Porto district and Entre Douro e Vouga region, from both urban and rural residences. The data collection tools were: Students Engagement in Schools: Four-dimensional Scale (Veiga, 2013); Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: short version with 30 items (Veiga & Leite, 2016); a set of questions about the main variables was also used, in line with the procedures, ethical principles and orientations of a scientific investigation. Concerning the self-concept, the results analysis showed a reasonable amount of students with low self-concept and significant correlations between some of the self-concept dimensions and the variables "age", "school grades", "creativity", but not "family cohesion". Regarding the school engagement, the study detected a considerable subgroup of students with low engagement, revealing the existence of significant relations between some engagement dimensions and the considered variables — "self-concept", "age", "gender", "grades", "creativity", but not, again, "family cohesion". This study includes the results interpretation and discussion aligned with the literature review, limitations, applications, as well as suggestions to future investigations.

Key-words: attitude towards himself, self-concept, students' school engagement, learning system in alternation, school performance.

Introdução

Apesar do importante contributo que a comunidade científica tem dado para o conhecimento da importância e compreensão que as atitudes face a si próprio e o envolvimento de alunos na escola têm na análise das problemáticas que delas decorrem, os estudos revelam que ainda são escasso os estudos desenvolvidos.

Sendo o autoconceito e o envolvimento dois constructos cada vez mais importantes no estudo e compreensão dos problemas ligados ao abandono, absentismo e insucesso educativo pretende-se com este trabalho contribuir para uma clarificação quer da sua importância enquanto emergentes contributos para a análise dos problemas enunciados (abandono, absentismo, insucesso educativo,...) quer para os estudos já desenvolvidos.

Este trabalho resulta de um projeto de doutoramento intitulado “Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: estudo com alunos do sistema de aprendizagem em alternância” a ser apresentado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Delimitação do tema

A realização deste trabalho de investigação pretendeu dar a conhecer uma vertente da formação profissional, em Portugal, de modo particular o sistema da Aprendizagem em Alternância que tem sofrido diversas alterações ao longo dos anos e onde não existem muitos estudos aprofundados sobre os jovens que frequentam este sistema de formação profissional, em particular na abordagem que aqui pretendemos realizar. Segundo Alves (2008), a Aprendizagem em Alternância veio colmatar uma lacuna da extinção do ensino técnico-profissional e, por outro lado, para Cavaco (2008), a educação e a formação surgem como instrumentos para a resolução de dois problemas: o desemprego juvenil e os problemas sociais que tal desemprego acarreta. A formação profissional será uma aposta de futuro (Alves et al., 2001) que não se compadece com programas avulsos, investimentos desgarrados, aproveitamentos políticos enviesados, formas de dar colocação a quadros das escolas públicas com horários zero, descaracterizando modelos ou alterando o nome desses modelos. Correia (1999) afirma que a economia passou a “exigir” uma adequada ligação entre a escola e o mercado de trabalho, onde a contingência e o aleatório (Cabrito, 1994) se tornaram certezas do mundo atual e nada pode ser dado como garantido. E se a formação profissional pode parecer uma solução de recurso (Alves, 1998), já o grande objetivo da aprendizagem em alternância será de facilitar a transição dos jovens para o mercado de emprego (Pedroso, 1993, 1996). A realidade dos números mostra abandono precoce dos jovens que, de acordo com Ferrão (2000), assentam em fatores individuais, aspetos socioculturais, aspetos

económicos, instabilidade do agregado familiar, mercado de trabalho, ambiente social, fatores geográficos e escola. Surgindo o sistema de aprendizagem como um dispositivo de combate ao desemprego juvenil (Neves et al., 1993), se a aprendizagem surge como uma alternativa (Cabrito, 1993; CIDEDEC, 2000), se a aprendizagem aumenta os níveis de empregabilidade, facilitando a transição para o mercado de trabalho (CEDEFOP, 2004; CIDEDEC, 2000; OCDE, 2005), considera-se de grande importância aprofundar o estudo sobre esta modalidade de formação profissional.

Assente nestes pressupostos colocou-se como questão de investigação a seguinte: Como se caracteriza o envolvimento e o autoconceito nos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância, como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos?

Começaremos por realizar uma breve revisão da literatura sobre os constructos autoconceito e envolvimento para, posteriormente, nos determos na apresentação, discussão e análise dos resultados sobre duas das questões de investigação: Q1: Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito na escola, em termos de baixo ou alto autoconceito? Q9: Como se distribuem os alunos pelas dimensões do envolvimento, em termos de baixo ou alto envolvimento?

Autoconceito e envolvimento

Consideram-se aqui os estudos empíricos acerca da relação entre o autoconceito e o envolvimento.

A importância de um feedback social positivo pode influenciar positivamente o desenvolvimento do autoconceito do indivíduo do mesmo modo que um feedback social negativo pode potenciar a possibilidade de jovens se sentirem ansiosos, tristes, deprimidos e apresentarem comportamentos agressivos (Ybrandt, 2008).

Num estudo realizado por Pekrun (2006), citado por Nunes (2010), verificou-se uma relação positiva entre o apoio social e emocional dos pais e o autoconceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o autoconceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares, assim como, é possível que o apoio destas entidades, possa compensar, um pouco, as impressões negativas difundidas pelos pais. Faria e Fontaine (1992), citados por Faria e Azevedo (2004), mostraram o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia et al., 2001).

Contudo pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos académicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos disruptivos (Taylor,

David-Kean, & Malanchuk, 2007).

Caitin e Boivin (2004) realizaram um estudo onde alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo. Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (Nobre & Janeiro, 2010).

A importância do estudo do envolvimento dos formandos baseia-se na assunção de que este representa um meio capaz de responder a problemas escolares como o insucesso, o baixo rendimento académico, ou o abandono escolar (Appleton et al., 2008; Bempechat & Shernoff, 2012; Fernandes, 2016; Fredricks et al., 2004), com capacidade para conduzir a atitudes e emoções positivas face ao trabalho, aumentando a sua motivação intrínseca, identificando cada formando com a sua atividade futura, multiplicando comportamentos proactivos positivos e um desempenho que vise a excelência, incentivando uma aprendizagem concreta de uma profissão, fomentando a autoeficácia (Llorens et al., 2007) em proveito direto dos formandos, do centro de formação e, em último, de toda a comunidade educativa (Bakker, 2010; Salanova & Schaufeli, 2009).

De salientar como importante elemento na literatura revista os I e II Congresso Internacional EAE, que decorreu em 2013 e 2016 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde apareceu destacada a relação entre o envolvimento e as variáveis acima referidas, em variados estudos (<http://cieae.ie.ul.pt/>).

Metodologia

As opções metodológicas foram tomadas a par das questões de estudo que orientaram o presente estudo. Tratando-se de um estudo empírico, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo, uma vez que permite, através de uma rigorosa recolha de informação, proceder ao tratamento de dados e à sua análise estatística (Carmo & Ferreira, 2008), o que torna possível a verificação ou rejeição das hipóteses formuladas (Tuckman, 2005). A objetividade, a precisão e a possibilidade de generalização dos resultados obtidos – características inerentes a este tipo de abordagem (Fortin, 1999) – somaram-se às razões que conduziram à escolha deste tipo de metodologia.

Com a finalidade de resumir a informação presente nas variáveis de estudo, de acordo com uma forma que possibilite uma leitura imediata da caracterização da amostra, recorreu-se à estatística descritiva. Aponta-se como segundo objetivo, a necessidade de analisar a distribuição dos sujeitos da amostra pelas quatro dimensões do envolvimento, a fim de dar resposta à primeira questão de investigação que orientou este estudo.

Os restantes resultados obtidos resultam do recurso à estatística inferencial, através da qual se permite retirar conclusões acerca da população-alvo, mediante os resultados obtidos na amostra. Assim, foram aplicados

testes estatísticos de associação e de diferenças entre grupos.

O presente estudo segue o que se encontra convencionado na investigação científica (Martins, 2011), pelo que são assumidos como resultados estatisticamente significativos aqueles em que a probabilidade do resultado obtido se dever ao acaso for de 5% ($p < 0,05$) ou menor.

Apesar de ter sido utilizado também o método correlacional, com vista a estudar as relações entre algumas das variáveis consideradas, em virtude de possibilitar a medição da direção e intensidade da associação linear entre duas variáveis, permitindo, subseqüentemente, a avaliação, dentro de um determinado quadro teórico, da natureza das relações previstas q não será aqui apresentado.

População

A população está aqui assumida como sendo o grupo integral que o investigador se propõe estudar (Tuckman, 2012), apresentando-se como sendo todos os sujeitos com características semelhantes às da amostra, aos quais é possível generalizar os resultados encontrados na amostra utilizada. De acordo com os objetivos do nosso estudo, definimos a população como sendo constituída por jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos de idade que frequentavam cursos de Aprendizagem em Alternância em centros de formação profissional tutelados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., situados no norte de Portugal, mais concretamente no distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga. O inventário do universo populacional pode ser encontrado em Veiga (1991). Estas zonas geográficas foram uma opção, pessoal, em detrimento de todo o território nacional. Apesar de, inicialmente, ter desejado alargar a nossa investigação ao distrito de Braga, por fatores externos e não controláveis (alterações na estrutura diretiva do centro de formação e emprego do distrito de Braga e impasse na tomada de posse de nova direção), tal desiderato não foi possível concretizar-se em tempo útil. O universo populacional dos sujeitos foi considerado tendo em atenção a população em formação das seguintes localidades: Porto (Centro de Formação Profissional do Cerco e Sector Terciário); Santa Maria da Feira, Lourosa, Corga do Lobão, Espinho, Santa Maria de Lamas, Arriafana, S. João da Madeira, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis.

Convém referir aqui que a população que frequenta os centros de formação profissional acima referidos é heterogénea. No caso do Centro de Formação Profissional do Cerco, situado no coração do Bairro do Cerco, um aglomerado populacional do Porto constituído por uma população de baixo nível socioeconómico, com uma taxa de desemprego superior à média da região norte, zona frequentada por marginais que sobrevivem à custa de negócios ilícitos (droga e contrabando), população com famílias reconstruídas e em permanente recomposição, numa zona onde os roubos, assaltos e delinquência ocorrem com frequência, elevado abandono escolar e com

muitas famílias a viverem do rendimento social de inserção. O Centro de Emprego e Formação Profissional de Entre Douro e Vouga também engloba um conjunto de bairros sociais problemáticos (Fundo de Vila, Mourisca) em S. João da Madeira que sofrem com as variações socioeconómicas que o país atravessa: em tempo de crise batem à porta da Segurança Social e da Câmara Municipal a solicitarem apoios (pagamento de renda, água e luz) e do respetivo rendimento social de inserção. As famílias também são em grande número desestruturadas e reconstruídas, a prostituição, a droga e a delinquência é elevada. O município de Santa Maria da Feira também perseguiu a política de alojamento de famílias sociais débeis em bairros sociais situados fora do centro da cidade e em freguesias do concelho, favorecendo o aparecimento de uma população mendicante, economicamente dependente (subsídio-dependente), com todos os malefícios que daí emergem: disrupção, abandono, prostituição, delinquência (adulta e juvenil) e tráfico de substâncias ilícitas. Quando se esgotam as vias de acesso à escolaridade regular, por força de falta de acompanhamento dos educadores, abandono, problemas disciplinares, entre outros, o centro de formação profissional que coloca à disposição dos seus formandos um conjunto de regalias sociais mensais (bolsa de profissionalização, subsídio de alimentação, subsídio de material escolar, subsídio de transporte, seguro escolar, subsídio de acolhimento para dependentes de formandos), lhes coloca a possibilidade de um futuro emprego e a conclusão de estudos torna-se um local apetecível.

Amostra

Dado que o processo de seleção da amostra pressupõe ter em atenção cuidados metodológicos facilitadores de uma representatividade da população que nos possibilite tirar conclusões e, desta forma, fazer a extrapolação desejada (Veiga, 2012), a amostra do presente estudo foi constituída por 440 sujeitos, formandos dos cursos de formação profissional Aprendizagem em Alternância, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos, distribuídos pelos distritos do Porto e Região de Entre Douro e Vouga e pelas localidades acima identificadas. A escolha das turmas incidiu sobre formandos que frequentavam cursos de aprendizagem, nível IV, estando no primeiro, segundo ou terceiro ano de formação. Como foi referido no terceiro capítulo, os formandos dos cursos de nível IV têm, no final do seu curso uma dupla certificação: escolar e profissional. Pela certificação escolar, no final do terceiro ano, o formando tem a equivalência ao 12º ano de escolaridade. Pela certificação profissional o formando tem acesso à carteira profissional associado à saída profissional frequentada. Assim, um formando que frequenta o primeiro ano de formação corresponderá ao 10º ano de escolaridade, o segundo ao décimo primeiro e o terceiro ano corresponderá ao 12º ano de escolaridade.

Para além dos centros de formação profissional de gestão direta do Porto (Cерco e Terciário) e Centro de

Emprego e Formação Profissional de Entre Douro e Vouga, recolhemos informação em centros de formação de gestão participada (Cincork, Cenfim, Centro de Formação Profissional da Indústria de Calçado) e centros de formação externos (Arsopi, Decel, Feirensino, Appam).

A amostra utilizada contemplou pessoas, no caso jovens adolescentes e adultos com idade igual ou inferior a 27 anos, com percursos prévios de fracasso, alguns a viver em famílias reconstruídas mas desestruturadas, com grande debilidade socioeconómica, habituados a sobreviver, quer dizer, viver de maneira que a perspetiva seja o presente, com expectativas bastante baixas.

Na apresentação dos dados, considerou-se pertinente recorrer à utilização de tabelas e gráficos, de modo a facilitar a leitura dos mesmos, tendo-se assumido que a representação gráfica possibilita uma forma alternativa à descrição sumária dos dados, mais direta e imediata à percepção (Wallgren et al., cit. por Martins, 2011).

A distribuição dos sujeitos da amostra em função do género, após a depuração dos sujeitos que deram respostas incongruentes ficou assim distribuída: 220 (50,0%) são do sexo masculino e 220 (50,0%) do sexo feminino.

Os sujeitos da nossa amostra considerada apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos, observando-se maior prevalência de alunos com 18 anos de idade (19.5%), seguida da percentagem de alunos com 17 (18.9%) anos de idade. Os formandos com idades mais baixas, compreendidas entre os 14 (0.2%) e 15 (3.2%) anos e os de idade mais avançada, compreendidas entre os 24 (1.1%), 25 (1.6%), 26 (0.2%) e 27 (0.2%) representam uma reduzida dimensão da amostra. A média de idades dos sujeitos da amostra é de 18,74 anos (DP = 2,280).

Instrumentos

Foram utilizadas duas escalas e um questionário global que foram preenchidos através de uma plataforma *on line*: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: V1-6 e Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional.

O PHSCS V1-6 é uma nova versão da escala PHSCS-2, em que, num trabalho de Veiga (2006), Veiga e Rodrigues (2012), as respostas passam de 1 a 2 (não, sim) para de 1 a 6 (discordo totalmente, concordo totalmente), mantendo inalterada a formulação dos 60 itens e a estrutura fatorial, composta por seis fatores, ou seja, ansiedade (An), aparência física (Af), comportamento (Co), popularidade (Po), felicidade (Fe) e estatuto intelectual (Ei). A versão utilizada pode ser encontrada em anterior estudo (Veiga & Rodrigues, 2012). A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à percepção selecionada pelo sujeito, de discordo totalmente (nível 1) a concordo totalmente (nível 6); nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens. Esta foi a versão utilizada passada aos alunos no presente estudo. No entanto, e na procura de uma ampliação das qualidades psicométricas da

versão PHCSCS V1-6, realizaram-se novas análises factoriais aos 60 itens, tendo-se obtido uma versão reduzida de 30 itens, da PCHSCS, mudando o tipo de resposta de dicotómica (não, sim) para resposta de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo). A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta. Nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens, que são os seguintes: PH01; PH03; PH04; PH06; PH07; PH08; PH19; PH20; PH23; PH25; PH27; PH32; PH37; PH40; PH45; PH51; PH52; PH56; PH59. Deveremos sublinhar a validade externa da escala, como aparece em recente estudo (Veiga & Leite, 2016).

Os valores da consistência interna (índices Alpha) apresentam-se bastante elevados: 0,88 na amostra total; 0,87 no subgrupo feminino; e 0,86 no masculino.

O questionário “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D), de Veiga (2013), avalia as quatro dimensões do envolvimento: cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo. Esta nova medida de avaliação, utilizada no estudo (em anexo), consiste em 20 itens e utiliza uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (acordo total). A amostra do estudo de validação incluiu 685 alunos de escolas médias e altas de várias regiões de Portugal. Os vinte itens foram distribuídos por 4 dimensões, assim: comportamental (item 1 a 5), afetiva (item 6 a 10), cognitiva (item 11 a 15) e agenciativa (item 16 a 20). Os itens incluídos por cada dimensão foram do género: cognitiva (por exemplo, “Ao fazer o meu trabalho, começo por realizar um plano para a elaboração do texto.”), afetiva (por exemplo, “A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.”), comportamental (por exemplo, “Eu saio da escola sem uma razão válida.”) e agenciativa (por exemplo, “Durante as aulas, faço perguntas aos professores.”). Para diferentes grupos de estudantes, os valores de consistência interna variaram entre 0,70 e 0,87.

Resultados no autoconceito

Com vista à análise dos dados recolhidos, recorreu-se ao programa informático de tratamento estatístico de dados Statistical Package For Social Sciences (SPSS), versão 22.

Em resposta à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito na escola, em termos de baixo ou alto autoconceito?), consideraram-se os dados obtidos pelos formandos como tendo respondido adequadamente ao questionário Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale: Versão V1-6, 60 itens PHCSCS. Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, autoconceito baixo versus alto, isto em cada uma das dimensões do autoconceito. Nesta decisão de corte, utilizou-se o valor da média em cada uma das dimensões do PH, ficando na classe de autoconceito baixo os valores inferiores à média e, na classe autoconceito alto, os valores iguais ou superiores à média. O valor da média foi o seguinte, em cada um dos respectivos fatores ou dimensões: aspeto

comportamental, 24.5568; ansiedade, 19.0341; estatuto intelectual, 20.5045; popularidade, 24.5977; afetividade, 23.4114; satisfação-felicidade, 24.5523; PH total, 136.6568.

Na Tabela seguinte, apresentam-se os resultados de resposta à Q1. Por forma a facilitar a leitura (Tabela 1), os resultados encontram-se por ordem decrescente de percentagens na coluna alto autoconceito

Tabela 1.

Distribuição dos formandos pelas dimensões do

Autoconceito	Frequência		% válida	
	Baixo	Alto	Baixo	Alto
Popularidade	176	264	40,0	60,0
Aspeto Comportamental	180	260	40,9	59,1
Satisfação-felicidade	189	251	43,0	57,0
Aparência física	203	237	46,1	53,9
Ansiedade	234	206	53,2	46,8
Estatuto intelectual	216	224	49,1	50,9
Ph Total	208	232	47,3	52,7

autoconceito, em termos de Baixo e Alto

Como se pode observar, na dimensão popularidade, a maioria dos alunos (60%) apresenta um autoconceito alto, ocorrendo algo semelhante na dimensão comportamental (59,1%). Também na satisfação-felicidade a maioria (57%) ficou dentro da classe autoconceito alto algo semelhante na aparência física, mas com menor quantidade (53,9%) e no estatuto intelectual (50,9%). Na ansiedade, a maioria dos alunos (53,2%) situou-se na classe de baixa ansiedade e, portanto, elevado autoconceito. No autoconceito total, observou-se também uma maioria com autoconceito alto (52,7%). Assim, verifica-se que em todas as dimensões a maioria dos alunos apresentou autoconceito alto. Foi na dimensão Popularidade que se encontrou a maior percentagem de alunos com autoconceito alto (60%), sendo que, no Estatuto Intelectual, se verifica a menor percentagem com autoconceito alto (50,9%).

A merecer, desde já, atenção, surge a notória quantidade de alunos que, por essas escolas de hoje, apresentam baixo autoconceito.

4. Resultados no envolvimento

Em resposta à questão de estudo número nove (Q9: Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola (EAE)?), consideraram-se as respostas

dadas pela amostra ao questionário “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D).

Por razões de natureza metodológica, os resultados obtidos foram organizados em duas classes: baixo versus alto; nesta decisão de corte, utilizou-se o valor da média em cada uma das dimensões do EAE, ficando na classe de envolvimento baixo os valores inferiores à média e, na classe envolvimento alto, os valores iguais ou superiores à média; importa ainda referir que os itens relativos à dimensão comportamental, bem como os referentes à dimensão agenciativa são itens inversos, mais especificamente, dizem respeito a índices de não

envolvimento, sendo que a leitura dos resultados foi invertida. Os resultados encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2.

Distribuição dos Alunos pelas dimensões do envolvimento na escola

Dimensões do EAE	Frequência		% válida	
	Baixo	Alto	Baixo	Alto
Comportamental	178	262	40,5	59,5
Afetividade	206	234	46,8	53,2
Cognitiva	209	231	47,5	52,5
Agenciativa	219	221	49,8	50,2
EAE Total	203	237	46,15	53,85

Como se pode observar, na dimensão comportamental, afetiva e cognitiva, a maioria dos alunos (respectivamente 52.5%, 53.2%, 59.5%) apresenta um envolvimento alto. Na dimensão agenciativa, observa-se um equilíbrio entre a quantidade de alunos com baixo e com alto envolvimento. De notar a quantidade de alunos com baixo envolvimento na escola (entre 40 a 49%). No seu total, 53,85% dos alunos têm envolvimento acima da média, com 46,15% a apresentar um baixo envolvimento na escola.

Em resposta à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito na escola, em termos de baixo ou alto autoconceito?), consideraram-se os dados obtidos no Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão 30 itens PHSCS. Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, autoconceito baixo versus alto, isto em cada uma das dimensões do autoconceito.

Os resultados encontrados permitiram observar notórias quantidades de alunos com baixo autoconceito, especificamente as seguintes: popularidade (40%), aspeto comportamental (40,9%), satisfação-felicidade (43%), aparência física (46,1%), ansiedade baixa (46,8%), estatuto intelectual 49,1%), e PH total (47,3%).

Tais dados são, de facto, muito preocupantes. Que escolas temos nós, que famílias são as de hoje?! Difíceis questões, a apelar a mudanças e intervenções na escola. Registe-se que estamos perante muitos alunos rejeitados pelo sistema educativo geral, que encontraram na aprendizagem em alternância uma segunda oportunidade.

É possível admitir uma explicação como a seguinte: poderá dever-se ao histórico dos alunos – jovens que já vivenciaram o abandono e insucesso escolares, com baixas expectativas de realização. O autoconceito escolar está relacionado com experiências de sucesso ou fracasso nas atividades académicas (Byrne, 1996; Cubero & Moreno, 1995; Stevenato et al., 2003; Veiga, 1996, 2001). Sendo assim, o sucesso e o fracasso servem para conformar um determinado autoconceito escolar e ele mesmo pode determinar, em grande medida, as possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém. De modo geral, alunos que apresentam conceitos mais positivos sobre as suas capacidades, em relação às tarefas escolares, tendem a obter melhores resultados

do que aqueles que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si-mesmos e sobre as suas habilidades (Peixoto, 2004; Senos, 1997; Veiga, 1996, 2005). Pelo contrário, o aluno que não se sente bem na escola parece ter uma visão geral mais negativa sobre si-mesmo, evita situações sociais, mantém um descrédito de si-mesmo, e obtém resultados mais negativos. Em suma, admissível salientar que os alunos com um autoconceito baixo tendem a não acreditar nas suas potencialidades, são menos confiantes em si-mesmos, menos perseverantes em atividades, temem o erro, e relacionam-se pior com as outras pessoas. Apesar de muitos não terem recuperado o seu autoconceito positivo, diante desta nova realidade escolar, de realização pessoal e profissional, é natural que haja flutuações. Por isso, haveria todo o interesse em saber o que se passa no final da sua formação.

Na revisão da literatura, não foram encontrados outros elementos específicos, de possível comparação com os aqui apresentados, o que dificulta um maior aprofundamento de elementos interpretativos. Em futuras investigações, poder-se-á recorrer a novas amostras, neste sentido.

Em resposta à questão de estudo número nove (Q.9: Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento de Alunos na escola (EAE)?), consideraram-se as respostas dadas ao questionário “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri- dimensional” (EAE-E4D).

Os resultados apresentados, relativamente à distribuição dos alunos pelas dimensões do EAE, revelaram um dado preocupante, ao observar-se uma quantidade próxima de alunos com baixo e com alto envolvimento; mesmo na dimensão Agenciativa, observou-se um equilíbrio entre a quantidade de alunos com baixo e com alto envolvimento. O que poderão significar estes resultados em que é muito próxima a quantidade de alunos com envolvimento inferior e com envolvimento superior à média, isto em cada um dos tipos de envolvimento?

Salienta-se a importância dos dados obtidos e agora colocados ao dispor no campo da Educação. Para além de colmatar lacunas de conhecimento neste campo, permite reflexões e medidas de implementação educacional a ter em conta.

Dando voz a Klem e Connel (2004) para quem envolvimento alto está diretamente relacionado com notas altas e taxas de abandono baixas, baixo envolvimento traz consigo absentismo e abandono escolar após comportamentos disruptivos na sala de aula, no que à aprendizagem em alternância diz respeito e os dados assim revelaram, pode-se afirmar que os formandos vão resistindo ao abandono escolar, achando que tal poderá dever-se ao fato de, não comparecendo ou abandonando, também deixariam de usufruir dos apoios sociais mensais que lhes são atribuídos. O absentismo, presente nos sucessivos atrasos na chegada à sala de formação, ou nas faltas aos primeiros tempos da manhã ou da tarde, também são recorrentes. Uma explicação poderá estar associada ao fato de uma das formas encontradas para lidar com tais comportamentos ser a denominada “recuperação”: as

faltas pontuais são substituídas por trabalhos que o formador apresenta ou pela realização de tarefas no final do dia ou no intervalo do almoço.

Num estudo coordenado por Veiga (2009), intitulado *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção*, confirmaram-se relações significativas e importantes entre a Orientação para o Futuro e o Envolvimento global dos alunos na escola. Os resultados confirmam estudos anteriores que apontavam para uma relação importante entre a perspetiva temporal de futuro e a adaptação escola (Nobre & Janeiro, 2009), a motivação e o aproveitamento académico (De Volder & Lens, 1984; Husman & Lens, 1999; Ortuño, Paixão, & Janeiro, 2013). Para além desta confirmação, sublinham quão importante e essencial é o papel que uma perceção positiva do futuro e o estabelecimento de objetivos a médio e longo prazo têm para uma melhor integração dos jovens na escola. Assim, é possível que os resultados por nós encontrados no presente estudo possam indicar que a promoção do envolvimento dos alunos na escola deve ser acompanhada pela criação de objetivos e projetos de vida apropriados, relevando a importância de se promoverem programas promotores da perspetiva temporal de futuro e do aconselhamento vocacional de forma mais personalizada. Isto mesmo sugere o interesse de, em investigações futuras, ser estudada a influência de programas específicos, no envolvimento dos alunos na escola, comparando os seus efeitos em alunos do ensino regular e da aprendizagem em alternância.

Considerámos que o EAE, visto como preditor de diferentes resultados (Appleton, Christenson, & Furlog, 2008; Fredricks et al., 2004; Furrer, & Skinner, 2003; Veiga, 2012), é também tido como mediador entre diferentes variáveis (autoconceito, apoio percebido da família, qualidade da relação professor-aluno). Assim, apesar do impacto que possa exercer, o ambiente familiar explica parcialmente as oscilações do envolvimento, sugerindo que as políticas e os procedimentos escolares também exercem os seus efeitos. E, se há variáveis que se revelam difíceis de alterar (pessoais e de contexto), outras são suscetíveis de modificação (estilo de gestão da aula, relação professor alunos).

Assim, consideramos importante contextualizar os resultados deste estudo, que foi realizado com alunos a frequentar um centro de formação que os acolheu, que conhece os alunos que recebe, que dispõe de um corpo docente sensibilizado para tal tipo de alunos, que promove reuniões mensalmente para aferir resultados, no sentido de alterar procedimentos, encontrar soluções alternativas para os diferentes problemas que tais grupos possam apresentar. O papel do coordenador (semelhante ao do diretor de turma) também é importante porque funciona como o mediador entre os formadores e formandos. Com a tomada de consciência destes aspetos, é possível entender melhor os resultados encontrados, bem como o relativo sucesso escolar, pessoal e profissional de tais alunos (Veiga, 2012; Wang & Holcombe, 2010; Zepke, Leach, & Butler, 2011).

Conclusões

Para além das atitudes face a si próprio, debruçou-se este trabalho na temática do envolvimento e respetivas dimensões. Assim, reconhece-se a importância da correlação entre estes dois constructos como fator importante na explicação da variância dos níveis de envolvimento considerados e de como se torna imperativo o seu estudo conjunto (Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Rohall et al., 2014; Veiga et al., 2014). O relacionamento interpessoal, a aceitação de si próprio (enquanto autor e ator), o assumir riscos e iniciativas é importante para a realização do indivíduo, sendo o envolvimento fundamental para o seu sucesso (Milhano & Pinto, 2008; Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Considera-se fulcral que os formandos, reconhecendo as suas capacidades e fragilidades, sempre situados, no sentido em que reconhecem o lugar que ocupam na formação, possam ver potenciadas expectativas, práticas e resolução de problemas.

E se o relacionamento interpessoal contextualiza (Reis et al., 2000) e prediz o comportamento humano (Bakker, 2009; Kelley, 1983; Reis et al., 2000; Warshawsky et al., 2012), entende-se que existindo relações interpessoais positivas, um clima de envolvimento positivo estas funcionarão como preditores de envolvimento do indivíduo na realização das suas tarefas e projetos (Bakker, 2009; Hardy & Bryson, 2009; Harter et al., 2002) e no seu desempenho (Wentzel et al., 2004), na vinculação à organização a que pertence (Chermis, 1991; Ellingwood, 2001; Jehn & Shah, 1997; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk et al., 2010).

Porque consideramos que os meios, bem como as condições evoluíram positivamente, será possível que o sucesso deste modelo de formação profissional irá merecer uma particular atenção quer por parte das entidades da tutela, quer por parte dos jovens e encarregados de educação.

A escassez de estudos sobre algumas variáveis e sua relação com o EAE, bem como a ausência de estudos sobre a dimensão agenciadora do envolvimento, delimitou a abrangência e fundamento das interpretações realizadas. Considera-se, assim, que o aprofundamento da compreensão do EAE, nas suas diferentes dimensões, especialmente na dimensão agenciadora, bem como o estudo da sua relação com as variáveis em foco no presente estudo, deverá encontrar continuidade em futuros projetos de investigação.

Por outro lado, os instrumentos utilizados, ainda que apresentem boas qualidades psicométricas, limitaram a perceção sobre as intenções e justificação das respostas dadas pelos inquiridos. Seria de considerar, em futuros estudos, a triangulação metodológica, ou, por outras palavras, a combinação de diferentes metodologias no estudo do EAE: é verdade que nunca é tarde de mais para se proceder a reformulações. Descartes, no seu Discurso do Método aconselhava o investigador, após ter tomado uma decisão, seguir em frente para não se perder na floresta!

Os especialistas sustentam que a aceitação pelos

pares, os ambientes promotores das relações de afeto e de apoio por parte dos professores, ou por parte dos colegas, sobretudo durante a adolescência, facilitam o sentido de pertença e o envolvimento dos alunos na escola como espaço privilegiado de partilha de experiências que oferecem, quer ao nível das atividades académicas, quer ao nível das atividades extracurriculares. O desempenho académico e a participação nestas atividades têm sido considerados indicadores do EAE, permitindo ajudar à construção e realização do indivíduo (Adelabu, 2007; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Felner & Felner, 1989; Furrer & Skinner, 2003; Goodenow & Grady, 1993; Lafontana & Cillessen, 2010; Voelkl, 1997, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). De acordo Blum e Libbey (2004), se a escola oferecer segurança, tanto em termos físicos como humanos, se oferecer políticas escolares justas, contribuirá para que haja um maior sentimento de pertença do aluno para com a escola, um maior sentimento de confiança e bem-estar.

Face às dúvidas deixadas pelas informações obtidas, e no sentido de aprofundar o estudo da relação entre o EAE e as variáveis de estudo consideradas, seria também eventualmente interessante e profícuo a constituição de outras amostras, nas quais se incluíssem pais e professores. Crê-se que as perceções dos pais acerca dos elementos em estudo, poderiam fornecer informações complementares aos resultados obtidos, o mesmo aplicando-se a respeito dos professores. Em virtude de estarmos perante um público com características muito próprias – inserido em bairros sociais e problemáticos, com famílias desestruturadas e reconstruídas, não funcionais, vivendo, muitos deles, de subsídios do Estado (RSI) e da Segurança Social, de entidades ligadas à Igreja Católica (Caritas), entre outras – poder-se-ia aprofundar com uma outra análise no sentido de, eventualmente, encontrar outras explicações. Por isso mesmo, pode sugerir-se que, com base nos resultados obtidos no presente estudo, se proceda ao delineamento de programas de intervenção junto dos pais em elementos específicos, tais como os estilos de autoridade, ou o apoio da família, possibilitando-se assim o aprofundamento das conclusões aferidas nesta dissertação.

De referir a ausência de diferenças significativas no EAE em função da família, pelo que se poderia dar continuidade ao estudo em função da coesão familiar, o mesmo aplicando-se à variável situação laboral dos pais.

Por último, será de sublinhar que o fundamental deste estudo consistiu no seu eventual contributo para a investigação do envolvimento e do autoconceito dos alunos na escola, esperando-se que as limitações apontadas constituam pontos de partida para mais e melhoradas formas de estudar e compreender a relação entre essa “vivência centrípeta” e o contexto escolar.

Bibliografia

- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa-Unidade de I &D de Ciências da Educação.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajetórias. In: Cabral, M. V., & Pais, J. M. (coord.). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta, pp. 53-133.
- Alves, N. et al. (2001). *Educação e Formação: Análise Comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, 45(5), 369–386.
- Bakker, A. B. (2010). Engagement and “job crafting”: Engaged employees create their own great place to work. In S.L. Albrecht (Eds.), *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (pp. 229-244). Glos, UK: Edward Elgar.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer Science.
- Cabrito, B. (1993). *Formações em alternância: Quatro estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cabrito, B. (1994). *Formação em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Caitin, S., & Boivin M. (2004). Change and stability in children’s social network selfperceptions during transition from Elementary to Júnior High School. *International Journal of Behavior*.
- Cavaco, C. (2008). *Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CIDEC. (2000). *A Formação Profissional no IIEFP desenvolvida entre 1994 e 1998*. Lisboa: CIDEC.
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações Diferenciais do Auto-conceito no Fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Faria, L., Fontaine, A. (1992). Estudo de Adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Fernandes, E. V. (2016). *Educação Unidimensional do Homem Moderno*, no prelo.
- Ferrão, J., et al. (2000). *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Llorens, S., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2007). Testing the robustness of the job demands-resources model: Erratum. *International Journal of Stress Management*, 14, 224-225.
- Neves, O. et al. (1993). *O Sistema de Aprendizagem em Portugal*. Lisboa: IIEFP.
- Nunes, M. (2010). *Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Nobre, A. S., & Janeiro, I. N. (2009). Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9º ano. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.3033-3043). Universidade do Minho, Portugal.
- Nobre, A., & Janeiro, I. (2010). *Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar*. Um estudo de relação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.
- OECD (2005). *From education to work: A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: OECD Publishing.
- Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: The McGraw Hill de Portugal.
- Pedroso, P. (1993). *Formação profissional inicial*. Lisboa: ICS/IPJ.
- Pedroso, P. (1996). Formação em alternância: analisar os conceitos, orientar as práticas. *Formar*, 7, 6-16.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações Familiares, Auto-estima, Auto-conceito e Rendimento Académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–3
- Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2009). *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*, Madrid, Alianza Editorial.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self- Concept, and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136. Retrieved from http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/55938/1/20174_ftp.pdf
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Veiga, F. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação* 5, 41-53.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século edições (2ª edição).
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*. 5(1), 39-48.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola (3ª Ed.)*. Lisboa: Fim de Século. (3ª Edição).
- Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHCSCS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, pp. 631-637. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079>
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *J. Adolesc*, 31, 1–16. doi: 10.1016/0191-8869(94)90218-6